

Le sentiment d'appartenance à l'école : une analyse conceptuelle

Jerome St-Amand
University of Alberta

François Bowen
Université de Montréal

Terry Wan Jung Lin
University of Alberta

Résumé

Le sentiment d'appartenance à l'école est considéré comme un phénomène qui favorise la réussite scolaire et l'adaptation des jeunes à l'école. Malgré son importance, les études ne permettent pas d'en arriver à une représentation conceptuelle exhaustive de ce concept. Cet article vise à identifier les attributs définitionnels du sentiment d'appartenance à l'école dans le but de favoriser sa compréhension. La méthode conceptuelle privilégiée est celle de Walker et Avant (2011) qui comporte huit étapes distinctes permettant de mener un tel examen. La revue de la documentation a été menée par le biais de moteurs de recherche généralistes (p. ex. : Google, Google Scholar) et spécialisés (p. ex. : PsycInfo,

Eric, Francis) en considérant les définitions en langues anglaise et française. En se basant sur l'analyse conceptuelle ayant été menée, quatre attributs définitionnels sont suggérés. L'élève doit : (1) ressentir une émotion positive à l'égard du milieu scolaire ; (2) entretenir des relations sociales positives avec les membres du milieu scolaire ; (3) s'impliquer activement dans les activités de la classe ou celles de l'école ; (4) percevoir une certaine synergie (harmonisation), voire une similarité, avec les membres de son groupe. En plus d'être abordés dans la perspective des principaux modèles théoriques en sciences de l'éducation qui tiennent compte du sentiment d'appartenance à l'école, ces attributs ont donné lieu à l'élaboration d'une nouvelle définition que nous présentons dans le présent article.

Mots-clés : sentiment d'appartenance à l'école, analyse conceptuelle, relations sociales positives, émotions positives, harmonisation, implication dans le milieu

Abstract

The sense of belonging at school is considered an important component that supports students' academic achievement and their ability to adapt in the school context. Despite its importance, the concept of student belonging is still not represented in an exhaustive manner in the research literature. This paper aims to identify defining attributes on student belonging in the school context in order to provide greater clarification to the field. Walker and Avant's (2011) conceptual method was used and it consisted of eight different steps. Data were collected using general search engines (e.g.: Google, Google Scholar) and more specialized databases (e.g.: PsycInfo, Eric, Francis), taking into consideration French and English descriptors. The literature review and empirical referents gathered show that the concept is of a multidimensional nature. We have identified four defining attributes on student belonging; the student must: (1) sense a positive emotion toward the school; (2) maintain positive social relationships with members of the school community; (3) be actively involved in the classroom and in school activities; (4) perceive a certain synergy (harmonization), even similarity, with teachers and peers. We discuss these attributes using educational frameworks that take into consideration student belonging and we will share the development of a new definition in this present article.

Keywords: student belonging, conceptual analysis, positive social relations, harmonization, positive emotions, engagement

Introduction

Les chercheurs en psychologie considèrent les individus comme des êtres complexes. Ils ont, après tout, un corps physique et un esprit uniques, et des buts et ambitions qui leur sont propres. Malgré leur unicité, les individus ressentent un besoin inné d'être en contact, de se rapprocher des gens qui font partie de leur environnement, d'entretenir des relations significatives, intimes et satisfaisantes (Baumeister et Leary, 1995 ; Lavigne, Vallerand et Crevier-Braud, 2011), d'aimer et d'être aimés, de prendre soin des autres et d'être pris en charge (Deci et Ryan, 2000). Le besoin d'interactions fréquentes est universel, tout comme le besoin d'établir des liens stables et d'ordre affectueux (Baumeister et Leary, 1995).

L'importance que l'on accorde au concept d'appartenance remonte à plusieurs décennies. Par exemple, Maslow (Maslow, 1962, 1970) suggère que l'appartenance soit un besoin essentiel qui doit être assouvi afin de s'actualiser comme individu. Maslow (1970) décrit l'actualisation en ces termes :

It may be loosely described as the full use and exploitation of talents, capacities, potentialities, and other factors. Such people seem to be fulfilling themselves and to be doing the best they capable of doing, reminding us of Nietzsche's exhortation "become what thou art". They are people who have developed or are developing to the full stature of what they are capable. (p. 150)

Depuis Maslow, de nombreux théoriciens ont considéré le concept d'appartenance comme une composante de leur théorie. Dans leur revue de la documentation, Allen et Bowles (2012) ont suggéré des théories intéressantes qui tiennent du concept d'appartenance, comme l'implication parentale (Epstein, 1992), une typologie des styles d'amour (Lee, 1973), l'appartenance et l'attachement (Bowlby, 1969, 1973 ; Cohen, 1982, 1985) et la construction de l'image de soi (*self-presentation*) (Fiske, 2004). Parallèlement à cela, de nombreux théoriciens en sciences de l'éducation ont également intégré le sentiment d'appartenance au sein de leurs théories. Ces modèles permettent notamment de souligner le rôle important du sentiment d'appartenance pour la prévention du décrochage scolaire (Wehlage, Rutter, Smith, Lesko et Fernandez, 1989) et son explication (Finn, 1989 ; Tinto, 1987), de documenter les liens positifs entre l'appartenance et l'engagement

scolaire (Connell, Spencer et Alber, 1994), et d'expliquer le développement émotionnel et comportemental des élèves (Eccles et Roeser, 2009).

Dans le milieu scolaire, les enseignants observent souvent des élèves souhaitant s'intégrer à un groupe, développer de forts liens sociaux ou encore développer un sentiment d'appartenance. Le fait d'éprouver un sentiment d'appartenance est d'ailleurs observé dans plusieurs contextes, comme la classe (Goodenow, 1993b) ou les équipes sportives (Allen, 2006), et le développer peut avoir un effet positif sur l'épanouissement personnel et l'adaptation à l'école (Eccles et Roeser, 2009 ; Janosz, Georges et Parent, 1998). En ce sens, plusieurs chercheurs ont noté une association positive significative entre le sentiment d'appartenance à l'école et le rendement scolaire (Goodenow, 1993a ; Hagborg, 1994 ; Roeser, Midgley et Urdan, 1996), la participation aux activités parascolaires (Flynn, 1997), la diminution de l'absentéisme (Flynn, 1997), la motivation scolaire (Goodenow, 1993a ; Hagborg, 1994, 1998 ; Juvonen, 2006) et les relations sociales positives (Hagborg, 1994). D'autre part, un faible niveau d'appartenance constitue un facteur de risque favorisant le décrochage scolaire. Comme le notent Berkold, Geis et Kaufman (1998) dans leur étude, « *The dropouts at greatest risk of not completing high school left school at a very young age [...] and did not connect with institutional sources of support* » (p. 15). Christenson et Thurlow (2004, p. 37) corroborent ces observations en notant qu'un faible niveau d'appartenance est un indicateur important marquant les processus de désengagement des élèves à l'école :

« [...] *dropout is preceded by indicators of withdrawal (e.g., poor attendance) or unsuccessful school experiences (e.g., academic or behavioral difficulties) that often begin in elementary school. Overt indicators of disengagement are generally accompanied by feelings of alienation, a **poor sense of belonging**, and a general dislike for school.* »

Malgré l'intérêt sans équivoque pour un tel concept, les études anglo-saxonnes sur le sentiment d'appartenance à l'école font état d'une ambiguïté terminologique marquée par de nombreux synonymes utilisés pour le désigner. Lorsqu'il est question de ce concept, des chercheurs peuvent se servir du même instrument de mesure sans toutefois employer la même unité terminologique. À titre d'exemple, des auteurs utilisent les termes « *school membership* » (Goodenow, 1993b ; Hagborg, 1998), « *school belonging* » (Uwah, McMahon et Furlow, 2008), « *school connectedness* » (Lewis, Sullivan et Bybee,

2006 ; McGraw, Moore, Fuller et Bates, 2008), « *sense of school membership* » (Isakson et Jarvis, 1999), « *sense of school belonging* » (Booker, 2007) ou encore « *youth connectedness* » (Crooks, Scott, Wolfe, Chiodo et Killip, 2007), tout en se servant du PSSM (*Psychological Sense of School Membership*), soit l'outil le plus fréquemment utilisé pour le mesurer en milieu scolaire. Dans d'autres cas, une expression identique (*sense of school belonging*) est utilisée pour désigner le sentiment d'appartenance tout en étant mesuré par des énoncés différents (Liu et Lu, 2011 ; Sanchez, Colon et Esparza, 2005). Des chercheurs soulignent aussi diverses appellations utilisant le terme appartenance, dont le climat d'appartenance ou le sentiment d'appartenance ; expressions mesurées par différents instruments (Goodenow, 1993b ; Janosz et al., 1998).

À notre connaissance, Hagerty, Lynch-Sauer, Patusky et Bouwsema (1992) ont effectué la seule étude de nature conceptuelle visant à circonscrire les nombreuses dimensions du sentiment d'appartenance. Menée dans une perspective de santé mentale, et sans viser spécifiquement l'examen de ce concept dans le contexte des sciences de l'éducation, cette étude a déterminé que le sentiment d'appartenance constitue une expérience composée de deux attributs définitionnels. Il s'agit d'attributs comme (1) la valorisation de la participation et (2) l'ajustement. Le premier attribut se rapporte à l'expérience d'être valorisé et accepté par les autres, et le deuxième à la perception que l'individu harmonise ses caractéristiques individuelles à celles des membres de l'environnement scolaire.

En sciences de l'éducation, les travaux de Libbey (2004) visaient à apporter une certaine clarification relative à plusieurs concepts marquant le lien que l'élève entretient avec son école ; cette chercheuse englobe ces concepts sous le terme plus général de « *school connectedness* » tout en identifiant les instruments utilisés pour les mesurer. Libbey a ainsi déterminé onze termes reflétant les différents types de liens que l'élève peut entretenir avec son école ; il s'agit de concepts comme « *positive orientation to school, school attachment, school bonding, school engagement, school involvement, student satisfaction with school, student identification with school* » et « *teacher support* ». Malgré les efforts de Libbey pour représenter la relation complexe qui s'opère entre l'élève et son école par la recension de plusieurs concepts, cette étude ne vise pas à identifier les principaux attributs définitionnels du sentiment d'appartenance à l'école. En conséquence, une étude conceptuelle s'impose afin de combler ce manque sur le plan scientifique.

Objectif de l'étude

À partir de l'ensemble des définitions recensées du sentiment d'appartenance, dont celles issues notamment des sciences de l'éducation, l'objectif de cette étude consiste à mener une analyse conceptuelle pour identifier les attributs définitionnels du sentiment d'appartenance à l'école. Il s'agit d'un processus nécessaire pour engendrer une meilleure compréhension de ce phénomène chez les chercheurs et les praticiens souhaitant le développer chez les élèves.

Pertinence scientifique

L'analyse proposée dans cette étude s'avère très importante pour plusieurs raisons. D'abord, une conceptualisation claire d'un concept peut contribuer à améliorer substantiellement la façon dont il faut mesurer celui-ci. Si un instrument de mesure reflète d'une manière adéquate les différentes dimensions d'un concept, tout en étant utilisé par la majorité des chercheurs dans un domaine de recherche précis, force est d'admettre que cela peut faciliter l'interprétation des résultats et, surtout, la comparaison de ces derniers. Par conséquent, les avancées scientifiques d'un domaine d'étude peuvent être grandement facilitées en raison de la justesse des instruments de mesure utilisés. Également, une compréhension exhaustive d'un concept, découlant d'une étude conceptuelle comme celle-ci, peut contribuer au développement judicieux de nouveaux instruments de mesure de type quantitatif et qualitatif. Sur cette question, des chercheurs suggèrent indirectement de bien circonscrire les composantes d'un concept et de bien les valider :

« Researchers should develop instruments measuring the functioning of factors that provide data about both qualitative and quantitative characteristics. To do so, not only should the construct validity of the instruments be examined but also the validity of the measurement framework [...] ». (Creemers et Kyriakides, 2008, p. 32)

Méthodologie

Dans le but de répondre à cet objectif, l'analyse conceptuelle a été utilisée en raison de son processus systématique permettant d'explorer et de valider les composantes d'un concept, de le clarifier et de le définir (Walker et Avant, 2005). La méthode conceptuelle élaborée par Walker et Avant, issue des travaux de John Wilson (1963), a été utilisée ces dernières années afin d'explorer la signification de nombreux concepts pouvant se rapporter aux sciences de l'éducation, comme le travail d'équipe (Xyrichis et Ream, 2007), la participation des enfants (Hoogsteen et Woodgate, 2010), l'agressivité (Liu, 2004) ou encore le soutien par les pairs (Dennis, 2003). L'un des éléments pivots de cette méthodologie renvoie à son but premier se résumant à la prise en compte des attributs définitionnels d'un concept, c'est-à-dire les éléments présents dans la documentation servant à le décrire : « *Its "basic purpose is to distinguish between the defining attributes of a concept and its irrelevant attributes"* » (Walker et Avant, 1995, p. 38). Cet élément pivot de l'analyse se rapporte clairement à l'objectif de recherche qui est celui d'identifier les attributs définitionnels du sentiment d'appartenance à l'école. Qui plus est, les procédures proposées par Walker et Avant (1995, 2005, 2011) demeurent faciles à comprendre et très accessibles : « *No text provides a better explication of the processes of concept, statement, and theory synthesis, derivation, and analysis* » (Jonas-Simpson, 2006, p. 174). Pour toutes ces raisons, les auteurs ont opté pour la méthode issue de Lorraine Olszewski Walker et Kay Coalson Avant (1995, 2005, 2011). Présentons maintenant les étapes de cette méthodologie.

Walker et Avant (1995, 2005, 2011) suggèrent huit étapes nécessaires pour procéder à ce type d'analyse conceptuelle. Les étapes un, deux et trois de cette approche constituent le premier bloc de l'analyse et requièrent d'abord d'identifier un concept ; ce dernier doit être intéressant, utile, important et pertinent (**étape 1**). Le chercheur doit ensuite définir un objectif de recherche (**étape 2**) ; dans ce cas-ci, l'objectif vise à identifier les attributs définitionnels du sentiment d'appartenance à l'école. La dernière étape du premier bloc (**étape 3**) identifie des exemples d'utilisation du sentiment d'appartenance issus de différents champs disciplinaires et de sources documentaires multiples.

Les étapes quatre, cinq, six et sept constituent le deuxième bloc de cette analyse conceptuelle. Ces étapes sont effectuées d'une manière simultanée, comme le suggèrent Walker et Avant (2011). D'abord, l'**étape quatre** consiste à identifier les attributs

définitionnels, aussi nommée « *defining characteristics* » ou « *defining attributes* ». Il est question de déterminer les attributs les plus fréquemment cités par les auteurs et se rapportant précisément aux définitions du concept à l'étude. Pour procéder à cette quatrième étape, nous avons mené une analyse de contenu à l'aide du logiciel d'analyse qualitative QDA-MINER afin de bien cibler les attributs définitionnels. Pour repérer les unités de sens se rapportant aux attributs définitionnels, les définitions du sentiment d'appartenance sont intégrées au logiciel de données qualitatives QDA-MINER. Trois types d'unités de sens sont recherchés au sein des définitions selon que l'unité de sens représente un déterminant, un attribut définitionnel ou un impact. Mentionnons que les déterminants constituent les événements ou les incidents qui doivent survenir avant l'émergence du sentiment d'appartenance ; un impact, quant à lui, renvoie plutôt aux événements ou aux incidents qui surviennent à la suite de l'émergence du sentiment d'appartenance. Cette étape quatre nous amène, par le fait même, à compléter l'**étape sept** visant à identifier les déterminants et les impacts du sentiment d'appartenance. Cette façon simultanée de procéder permet de bien cibler les attributs définitionnels et d'identifier ce qui ne constitue pas un attribut définitionnel. L'identification des attributs définitionnels est d'ailleurs nécessaire pour l'élaboration des différents cas représentant les étapes cinq et six de la présente analyse. L'**étape cinq** nécessite de développer un cas modèle devant refléter, le plus fidèlement possible, un exemple de la vie réelle impliquant le sentiment d'appartenance. L'**étape six** se penche plutôt sur l'élaboration d'un cas contraire et d'un cas limite. Le cas contraire constitue un exemple concret de ce que le concept n'est pas. Le cas limite possède quelques attributs définitionnels, mais l'absence d'un ou de plusieurs attributs fait en sorte qu'il ne s'agit pas du sentiment d'appartenance à l'école. Ce deuxième bloc d'analyse, comportant les étapes quatre, cinq, six et sept, donne enfin lieu à la huitième et dernière étape.

Le troisième bloc de l'analyse en constitue la dernière étape (**étape 8**), permettant d'identifier les référents empiriques associés au sentiment d'appartenance à l'école. Cette étape renvoie à l'identification des différents instruments de mesure servant à mesurer le sentiment d'appartenance à l'école (Walker et Avant, 2011).

Résultats : Analyse conceptuelle de la notion de « sentiment d'appartenance »

Étapes 1 et 2 : Choisir le concept et définir l'objectif

Le concept du sentiment d'appartenance étant choisi (**étape 1**), la deuxième étape vise à définir l'objectif de l'analyse (Walker et Avant, 2011). Le but de cette étude consiste à identifier les attributs définitionnels du sentiment d'appartenance à l'école (**étape 2**).

Étape 3 : Déterminer les usages et la portée du concept

La troisième étape de l'analyse vise à examiner l'utilisation et la portée du sentiment d'appartenance dans différents champs disciplinaires (Walker et Avant, 2005, 2011). Cette étape ne se limite pas uniquement au domaine de recherche des auteurs. Les utilisations implicites et explicites sont prises en compte afin de mieux comprendre le sentiment d'appartenance à l'école ; une lecture approfondie s'impose donc à ce stade.

Critères d'inclusion et d'exclusion. Étant donné que très peu de recherches de nature conceptuelle ont été menées sur le concept du sentiment d'appartenance (Hagerty et al., 1992 ; Libbey, 2004), les critères d'inclusion et d'exclusion des auteurs étaient flexibles relativement au type de publications. Cette flexibilité a permis de considérer des définitions issues d'articles scientifiques, de livres ou de chapitres de livre, sans quoi nous aurions eu très peu de définitions à analyser.

Recherche documentaire. Pour maximiser la revue documentaire, les mots-clés pertinents et leurs équivalents anglais ont été dégagés dans le but d'obtenir le maximum d'informations susceptibles de correspondre à l'objectif de recherche. Un thésaurus a été utilisé pour trouver les synonymes et la liste de mots-clés suivante a été retenue : *membership, belonging, school membership, school connectedness, relatedness, youth connectedness, sense of school belonging, identification to school, school belonging*, appartenance, sentiment d'appartenance, climat d'appartenance. Ces mots-clés ont été saisis dans des moteurs de recherche généralistes (p. ex. : Google, Google Scholar) et spécialisés (p. ex. : PsyInfo, Eric, Francis). Quant à l'année de publication des sources répertoriées, les

auteurs sont demeurés flexibles quant à la date de publication afin de ne pas exclure des recherches et des publications plus anciennes, mais fondamentales pour la compréhension de ce concept. À partir de ces documents répertoriés, une première lecture a été effectuée afin de cibler les définitions. Par la suite, une autre recherche documentaire a été menée à partir de la documentation recensée dans le but de cibler d'autres documents pertinents pouvant bonifier la présente recension.

Les différentes dimensions du sentiment d'appartenance. La revue de la documentation a permis d'obtenir plusieurs définitions émanant de domaines de recherche comme la **santé** (Anant, 1966 ; Hagerty et al., 1992 ; Hagerty et Patusky, 1995), la **psychologie** (Kestenberg et Kestenberg, 1988 ; Maslow, 1962, 1970 ; Mucchielli, 1972, 1980 ; Smith et Berg, 1987), l'**administration** (Richer et Vallerand, 1998) et les **sciences de l'éducation** (Deci, Vallerand, Pelletier et Ryan, 1991 ; Finn, 1989 ; Goodenow, 1993a ; Janosz et al., 1998 ; Langevin, 1999 ; Wehlage et al., 1989 ; Williams et Downing, 1998). En tout, 17 définitions ont été recensées, dont 11 provenant d'articles scientifiques ; 5 provenant de livres ; et une seule provenant d'un chapitre de livre.

Deux catégories ressortent naturellement de l'ensemble de la documentation relative aux définitions recensées, soit celles élaborées pour le milieu scolaire et les autres définitions n'ayant pas de liens spécifiques avec l'école.

Définitions non associées à l'école. Dans la catégorie des « définitions non associées à l'école », les auteurs suggèrent deux sous-catégories. La **première sous-catégorie** met l'accent sur « le sentiment d'appartenance comme élément essentiel au développement humain et de son identité » ; en l'occurrence, le développement psychologique de la personne. La **deuxième sous-catégorie**, que l'on pourrait nommer « la qualité des relations sociales et de l'implication au sein du groupe », comprend davantage de définitions mettant en grande partie l'accent sur l'implication et la qualité des relations qui s'opèrent entre les membres d'un groupe plutôt que sur le développement psychologique de la personne. Les lignes suivantes examinent le sentiment d'appartenance en mettant en relation des segments issus des définitions recensées ; segments allant du général au particulier.

1. Le sentiment d'appartenance comme élément essentiel au développement humain et de son identité. Dans le domaine de la psychologie, le sentiment

d'appartenance est perçu comme un phénomène indissociable du développement de la personne, et cela, dès son jeune âge ; ce sentiment se développe en côtoyant plusieurs personnes. Comme l'indiquent Kestenberg et Kestenberg (1988) : « L'enfant développe un sentiment d'appartenance avec sa famille, certes, mais aussi avec sa communauté, sa nation et son groupe culturel » (p. 536). Cette notion de développement humain est précisée dans la définition de Mucchielli (1980) qui met l'emphasis sur la proximité entre le sentiment d'appartenance et le développement de l'identité sociale de la personne.

2. La qualité des relations sociales et de l'implication au sein du groupe.

Maslow (1962) présente une composante générale du sentiment d'appartenance : l'environnement. Pour ce dernier, « les besoins de sécurité, d'appartenance, de relations amoureuses et de respect peuvent être satisfaits seulement par les autres [...] » (Maslow, 1962, p. 31). D'autres auteurs définissent le concept de sentiment d'appartenance, non pas dans le prisme de l'environnement social en général, mais dans une perspective plus restreinte comme celui du groupe auquel l'individu appartient (Anant, 1966 ; Smith et Berg, 1987). Dans le domaine de la santé, Anant (1966) définit le sentiment d'appartenance par le biais de l'affiliation à un groupe, en soutenant l'idée que ce concept peut être expliqué précisément dans le prisme d'un système social dont l'individu fait partie. En psychologie, Smith et Berg (1987, p. 95) précisent une composante se rapportant à l'implication au sein du groupe : « L'adhésion à un groupe (*group membership*) signifie d'une part de s'impliquer dans l'intention de trouver des façons d'harmoniser les besoins et les désirs de l'individu avec ce que le groupe peut lui offrir [...] ». En gestion administrative, Richer et Vallerand (1998) mettent plutôt l'accent sur les relations sociales positives au sein des membres d'un groupe en introduisant des concepts décrivant le sentiment d'appartenance, comme l'intimité, l'acceptation et le fait de se sentir écouté.

Définitions du sentiment d'appartenance à l'école. L'analyse des définitions du sentiment d'appartenance à l'école permet de dégager deux sous-catégories. La **première** se rapporte aux définitions qui insistent surtout sur le « lien avec l'établissement scolaire ». La deuxième rassemble plutôt les définitions qui soulèvent principalement les « liens sociaux positifs entre les individus de l'établissement scolaire ».

1. Liens avec l'établissement scolaire. Les liens étroits que l'élève entretient avec l'établissement scolaire contribuent à définir le sentiment d'appartenance.

Langevin (1999) souligne ce lien étroit dans le prisme de la confiance que l'élève entretient envers son établissement scolaire, car « l'appartenance est réussie quand l'élève [...] a confiance en cet établissement » (p. 116). Le lien de confiance entre l'élève et son établissement scolaire devrait culminer par une implication active du jeune dans les activités présentées à l'école (Langevin, 1999) ou encore celles exposées dans un environnement plus restreint, comme celui de la classe (Goodenow, 1993b). Le lien avec l'établissement scolaire est également perçu dans le prisme de l'adoption par l'élève des valeurs véhiculées par l'établissement scolaire. Dans sa définition, Maslow (1962) mentionne l'importance pour l'individu de s'adapter en modifiant des aspects de sa personne afin de s'ajuster aux situations ou aux individus qui nécessitent une telle adaptation.

2. Liens sociaux positifs entre les individus de l'établissement scolaire.

Dans sa définition, Langevin (1999) souligne que l'aspect relationnel contribue à définir le sentiment d'appartenance. Ces relations avec les pairs et les enseignants devraient être empreintes de sécurité et de satisfaction, car, pour Deci et al. (1991), ce sentiment se rapporte aux rapports sociaux sécuritaires et satisfaisants. Cette satisfaction devrait s'accompagner de sentiments comme la valorisation, l'inclusion et l'encouragement (Goodenow, 1993b) et le fait de se sentir utile (Hagerty et al., 1992). Ces relations cordiales et positives influencent certainement le développement d'amitiés pouvant contribuer à définir une part importante du sentiment d'appartenance à l'école (Williams et Downing, 1998).

Étape 4 : Déterminer les attributs définitionnels du concept

Déterminer les attributs définitionnels constitue le point névralgique de cette analyse conceptuelle (Walker et Avant, 2005, 2011). Des auteurs définissent et utilisent le concept de sentiment d'appartenance selon la spécificité de leurs champs disciplinaires. Aux fins de cette analyse, les chercheurs ont tenté d'identifier les attributs définitionnels émanant à la fois du domaine des sciences de l'éducation et des définitions d'autres domaines de recherche.

Pour repérer les attributs définitionnels, les définitions du sentiment d'appartenance ont été intégrées au logiciel de données qualitatives QDA-MINER. Une analyse de contenu a été menée afin de bien cibler les attributs définitionnels. Cette analyse de contenu a permis de réaliser l'**étape quatre** ainsi que de procéder, par le fait même, à l'**étape sept**

visant à cibler les déterminants et les impacts associés au sentiment d'appartenance.

L'étape quatre a donné lieu à quatre catégories d'attributs définitionnels :

1. L'élève doit ressentir une émotion positive à l'égard du milieu scolaire.

Cet attribut se distingue par le fait qu'il a émergé à plusieurs reprises dans la documentation recensée. En passant par les définitions dites générales et les définitions reliées à l'école, ressentir une émotion positive, comme un sentiment de fierté à fréquenter l'établissement, constitue un élément fondamental pour définir l'appartenance au milieu scolaire (Hagerty et al., 1992 ; Janosz et al., 1998 ; Mucchielli, 1972, 1980).

2. L'élève doit entretenir des relations sociales positives avec les membres du milieu scolaire. Ces rapports sociaux doivent être empreints d'encouragements, d'acceptation, de soutien, de respect (Goodenow, 1993b), de valorisation (Goodenow, 1993b ; Hagerty et al., 1992) et d'amitié (Williams et Downing, 1998).

3. L'élève doit s'impliquer activement. Les élèves doivent s'impliquer personnellement dans leur milieu, notamment dans les activités de l'établissement (activités parascolaires) ou encore participer aux activités proposées par l'enseignant en classe (Wehlage et al., 1989 ; Williams et Downing, 1998).

4. L'élève doit percevoir une certaine synergie (harmonisation), voire une similarité, avec les membres de son groupe. L'élève ne peut être complètement différent des membres de son groupe. Il doit vouloir adopter les normes et les valeurs véhiculées par le milieu scolaire, en plus d'harmoniser ses besoins et ses désirs avec ceux des membres du groupe (Hagerty et al., 1992 ; Smith et Berg, 1987 ; Wehlage et al., 1989).

Ces attributs définitionnels ont permis l'élaboration d'une définition du sentiment d'appartenance à l'école qui englobe ces nombreuses particularités :

« Le sentiment d'appartenance à l'école constitue un concept complexe et de nature multidimensionnelle comprenant une dimension émotionnelle, sociale, participative et adaptative. Dans ce contexte, il [le sentiment d'appartenance à l'école] est atteint quand l'élève en arrive à développer des relations sociales positives avec les membres de l'environnement scolaire ; des rapports sociaux

empreints d'encouragements, de valorisation, d'acceptation, de soutien, de respect et d'amitié. L'appartenance renvoie également à des émotions positives, que l'on pourrait qualifier d'attaches affectives, se rapportant au fait de ressentir de l'intimité, de se sentir utile, solidaire et fier de fréquenter l'établissement ou encore de se sentir bien. Le sentiment d'appartenance se singularise par une participation active au sein des activités de l'école (p. ex. : activités parascolaires) et des activités menées par l'enseignant en classe, en plus de l'adoption de normes et de valeurs véhiculées au sein de l'environnement socioéducatif. Ce sentiment se distingue par l'harmonisation des besoins et des désirs de l'élève à ceux des membres de son groupe, soit un élément reflétant l'adaptation positive au milieu».

Étape 5 : Élaborer un cas modèle

Préciser les attributs définitionnels constitue une étape nécessaire pour élaborer les différents cas représentant les **étapes cinq et six** de la présente analyse conceptuelle ; les cas ont été rédigés en se basant sur l'ensemble des attributs définitionnels identifiés. Afin de bien comprendre la signification et la portée du concept que l'on analyse, Walker et Avant (2005, 2011) suggèrent d'élaborer un cas modèle. Synthétisant tous les attributs définitionnels du concept à l'étude, ce cas modèle doit refléter le plus fidèlement possible un exemple de la vie réelle et représenter l'exemple type par excellence (Walker et Avant, 2011). Le cas modèle présente la situation de Marc, un finissant de cinquième secondaire.

Cas modèle. Marc est un élève de cinquième secondaire qui aime beaucoup son école ; il en parle généralement avec beaucoup d'entrain et d'enthousiasme (**attribut 1**). Ces émotions positives sont accompagnées d'une implication active dans le milieu scolaire (p. ex. : tâches scolaires, devoirs, etc.) et, plus particulièrement, dans une activité parascolaire. En effet, depuis huit mois, Marc fait partie de l'équipe de basketball (**attribut 3**) et ressent beaucoup de plaisir à l'égard de la pratique de ce sport. Il entretient d'ailleurs des relations sociales positives avec ses camarades, tant à l'école qu'à l'extérieur de celle-ci (**attribut 2**). L'entraîneur de l'équipe et ses autres enseignants n'hésitent pas à encourager Marc à adopter des valeurs importantes, comme l'esprit d'équipe, la collaboration, la solidarité et le respect. Également encouragés par la direction de l'école à adopter ces mêmes valeurs, Marc et ses camarades y adhèrent volontiers (**attribut 4**).

Étape 6 : Élaborer des cas associés

Selon Walker et Avant (2005, 2011), deux cas associés peuvent être élaborés pour illustrer ce concept. Le premier cas associé est le cas limite qui reflète un contexte où il y a absence d'un ou de plusieurs attributs. Le deuxième cas associé est le cas contraire qui présente un contexte situé à l'opposé conceptuel du sentiment d'appartenance. Il sera question du cas limite et du cas contraire, respectivement.

Cas limite. Selon Walker et Avant (2005, 2011), le cas limite possède quelques attributs définitionnels, mais l'absence d'un ou de plusieurs attributs fait en sorte qu'il ne s'agit pas du sentiment d'appartenance à l'école. Le cas limite suivant présente la situation de Kevin, un adolescent fréquentant l'école secondaire.

Kevin est un jeune garçon de 14 ans qui tente de se tailler une place au sein de la communauté éducative. Ses efforts finissent par porter leurs fruits et Kevin se joint à l'équipe d'haltérophilie (activité parascolaire) de son école avec quelques amis (**attributs 2 et 3**). Avec le temps, ce jeune exprime des émotions positives envers le milieu scolaire, comme le fait d'être fier et heureux d'en faire partie (**attribut 1**). Cependant, les enseignants doivent intervenir et réprimander Kevin à plusieurs reprises depuis le début de l'année scolaire, car ce dernier se moque sans cesse des habiletés physiques de ses camarades. À la suite de plusieurs avertissements de la part des enseignants, Kevin continue d'adopter ces comportements malveillants, malgré un code de vie prônant une valeur comme le respect des autres. Dans ce contexte, Kevin ne répond pas à l'attribut quatre.

Cas contraire. Selon Walker et Avant (2005, 2011), ce type de cas constitue un exemple concret de ce que le concept n'est pas ; ce cas vise à décrire un contexte représentant une situation contraire au concept à l'étude. L'illustration du cas contraire constitue en quelque sorte l'équivalent d'un « antonyme » pour un mot.

Tous les midis, Mila s'assoit seule, désintéressée et impassible, sur les bancs du carrefour de son école secondaire. Elle ne participe à aucune activité scolaire ou parascolaire, et ce, malgré une longue liste d'activités présentée par le directeur de l'école il y a plusieurs semaines (**absence de l'attribut trois**). N'ayant pas d'amis ni de relations sociales signifiantes, on la voit rarement interagir avec ses camarades de classe et ses enseignants (**absence de l'attribut deux**). Lorsqu'un enseignant lui indique qu'elle doit respecter le code de vie de l'école en remettant ses travaux à la date indiquée, Mila

n'hésite pas à afficher des comportements arrogants et parfois même impolis. Selon Mila, le code de vie de l'école s'applique uniquement aux autres élèves (**absence de l'attribut quatre**).

Étape 7 : Identifier les déterminants et les impacts

La septième étape de la présente analyse vise à identifier les déterminants et les impacts associés au sentiment d'appartenance. Selon Walker et Avant (2011), les déterminants constituent les événements ou les incidents qui doivent survenir avant l'émergence du sentiment d'appartenance. Les impacts, pour leur part, renvoient plutôt aux événements qui surviennent à la suite de l'émergence du sentiment d'appartenance. Le tableau 1 présente les six déterminants et les deux impacts soulevés dans les définitions, en plus des attributs définitionnels ciblés préalablement.

Tableau 1. Éléments clés de l'analyse conceptuelle du sentiment d'appartenance à l'école

Déterminants	Attributs	Impacts
L'élève est en présence d'adultes et de pairs.	L'élève doit ressentir une émotion positive à l'égard du milieu scolaire.	Garantit le respect de l'établissement d'enseignement.
L'élève a confiance en l'établissement d'enseignement.	L'élève doit entretenir des relations sociales positives avec les membres du milieu scolaire.	Favorise le bien-être psychologique et l'adaptation des élèves.
L'élève est en sécurité.	L'élève doit s'impliquer activement dans les activités de la classe ou celles de l'école.	
L'élève perçoit de la justice et de l'équité.	L'élève doit percevoir une certaine synergie, voire une similarité, avec les membres de son groupe (harmonisation).	
L'élève est dans un milieu porteur de sens.		
Les droits et les efforts de l'élève sont reconnus.		

Étape 8 : Identifier les référents empiriques

La huitième étape identifie plus précisément les instruments de mesure servant à mesurer le **sentiment d'appartenance** à l'école (Walker et Avant, 2011). Walker et Avant (2005,

p. 46) évoquent cette interrogation à cette étape : « Si nous devons mesurer un concept, comment devons-nous procéder ? »

La revue de la documentation a permis d'identifier des instruments, essentiellement de type quantitatif, mesurant l'appartenance envers des groupes spécifiques d'individus. C'est dans la foulée de ces particularités que des instruments peuvent mesurer l'appartenance des jeunes à l'égard d'un groupe donné — p. ex. : un regroupement de délinquants (Negola, 1998) — à l'égard d'un milieu éducatif — pouvant inclure un programme d'intervention (Anderson-Butcher et Conroy, 2002) — ou encore à l'égard d'une équipe sportive (Allen, 2006). D'autres instruments mesurent plutôt l'appartenance chez les adultes dans un contexte professionnel (Richer et Vallerand, 1998) ou sans égard à un contexte spécifique (Hagerty et Patusky, 1995).

À notre connaissance, seulement trois instruments de type quantitatif mesurent l'appartenance des élèves envers l'école d'une manière générale, et ce, sans égard à un groupe spécifique ou à une activité particulière. Il s'agit du PSSM (*Psychological Sense of School Membership*) (Goodenow, 1993b), du QES (*Questionnaire sur l'environnement socioéducatif*) (Janosz, Bouthillier, Bowen, Chouinard et Desbiens, 2007) et du PALS (*Patterns of Adaptive Learning Survey*) (Midgley et al., 2000). À des fins de comparaison, voici quelques précisions sur chacun de ces trois instruments.

D'abord, Carol Goodenow (1993b) a développé le *Psychological Sense of School Membership* (PSSM) à l'Université Tufts de Boston dans le but de mesurer le sentiment d'appartenance à l'école. Le PSSM est à ce jour l'instrument le plus fréquemment utilisé. En 2011, on comptait déjà 40 études l'ayant utilisé (You, Ritchey, Furlong, Shochet et Boman, 2011). Pour élaborer cet instrument, les travaux théoriques de plusieurs chercheurs ont été considérés (Finn, 1989 ; Wehlage et al., 1989). Le PSSM est constitué de 18 items autorapportés décrivant différentes dimensions de la relation entre l'élève et son école, comme l'acceptation et l'inclusion (p. ex. : « *most teachers at [name of school] are interested in me* »), le respect et les encouragements (p. ex. : « *people here notice when I'm good at something* »), ainsi que la réaction des élèves à l'égard de l'opinion des membres de leur entourage (p. ex. : « *other students in this school take my opinions seriously* »). Des items ont également été développés pour mesurer l'appartenance des élèves selon une perspective plus large qui caractérise la relation entre l'élève et son école (p. ex. : « *I feel like a real part of [name of school]* »). Les participants doivent répondre à cinq points selon une échelle de type Likert (1 = pas du tout ; 5 = complètement). Le PSSM

constitue une mesure générale de l'appartenance à l'école, pouvant être utilisée chez les élèves de niveaux primaire et secondaire. Cet instrument a été traduit en plusieurs langues, notamment en mandarin (Cheung, 2004), en hébreu (Sagy et Dotan, 2001) et en français (Boily, 2002).

Ensuite, Janosz, Georges et Parent (1998) ont développé le *Questionnaire sur l'environnement socioéducatif* (QES), lequel comprend plusieurs échelles en langue française, dont l'une mesurant le climat (sentiment) d'appartenance à l'école. Ces derniers expliquent :

« Lorsque les individus ont l'impression que leur milieu est porteur de sens, qu'il favorise le contact humain, qu'il assure leur protection et qu'il garantit la reconnaissance de leur droit et de leur effort au même titre qu'il sanctionne de façon juste et équitable leurs transgressions à la norme, il développe un sentiment d'appartenance. » (p. 294)

Dans son ensemble, le QES est un instrument de mesure visant à documenter la qualité de l'environnement scolaire, tout en contribuant à l'étude de l'influence de l'environnement scolaire sur le rendement scolaire et l'adaptation des élèves (Janosz et al., 2007). Les items servant à mesurer l'appartenance à école renvoient principalement à la dimension émotionnelle du sentiment d'appartenance : « je suis fier d'être un élève de cette école » ; « je me sens vraiment à ma place dans cette école » ; « je préférerais être dans une autre école » ; « cette école est importante pour moi ».

Enfin, Midgley et al. (2000) ont développé le *Patterns of Adaptive Learning Survey* (PALS) en 1998 à l'Université du Michigan. Dans leur ensemble, les échelles du PALS sont utilisées pour examiner la relation entre les facteurs de l'environnement éducatif et la motivation, les émotions et les comportements. Dans la validation de leur modèle théorique, Roeser, Midgley et Urdan (1996) ont utilisé quelques items issus du PALS pour mesurer le sentiment d'appartenance. Les items de cette échelle mesurent exclusivement la dimension émotionnelle du sentiment d'appartenance : « *I feel like I belong in this school* » ; « *I feel like I am successful in this school* » ; « *I feel like I matter in this school* » ; « *I do not feel I am important in this school* ». Le tableau 2 présente les limites et les forces de ces trois instruments par rapport aux items les composant et les attributs définitionnels soulevés dans cette étude.

Tableau 2. Analyses comparées des principaux instruments de mesure du sentiment d'appartenance à l'école : forces et limites

Instruments et principales caractéristiques	Forces	Limites
Questionnaire sur l'environnement socioéducatif (QES)		
<p>Le Questionnaire d'évaluation de l'environnement socioéducatif (QES) est un outil servant à documenter la qualité de certaines caractéristiques de l'environnement scolaire; outil permettant de mieux étudier le rôle de l'environnement scolaire sur la réussite et l'adaptation des élèves.</p> <p>Le QES est constitué, notamment, d'une échelle composée de six items.</p> <p>Échelle de type Likert (1 = totalement en désaccord; 6 = totalement d'accord).</p>	<p>Élaboration des échelles en français; facilite l'utilisation dans les milieux franco-phones.</p> <p>Présence d'items mesurant les attributs 1 et 4.</p>	<p>Absence d'items mesurant les attributs 2 et 3.</p>
Patterns of Adaptive Learning Survey (PALS)		
<p>Les échelles de mesure du PALS sont principalement utilisées pour examiner la relation entre l'environnement d'apprentissage et la motivation, les affects et les comportements des élèves.</p> <p>Dans la validation de leur modèle théorique, Roeser, Midgley et Urdan (1996) utilisent quatre items provenant du PALS pour mesurer l'appartenance en milieu scolaire.</p> <p>Échelle de type Likert à cinq points (1 = <i>not all true</i>; 3 = <i>somewhat true of me</i>; 5 = <i>very true of me</i>).</p>	<p>Le PALS a fait l'objet de plusieurs études de validation.</p> <p>Présence d'items mesurant l'attribut 1.</p>	<p>Absence d'items mesurant les attributs 2, 3 et 4.</p>
Psychological Sense of School Membership (PSSM)		
<p>Le PSSM est exclusivement utilisé pour mesurer le sentiment d'appartenance en milieu scolaire.</p> <p>Assises théoriques issues des travaux de Finn (1989) et Wehlage et al. (1989).</p> <p>Le PSSM est composé de 18 items.</p> <p>Échelle de type Likert (1 = tout à fait en désaccord; 5 = tout à fait d'accord).</p>	<p>Le PSSM a fait l'objet de plusieurs études de validation.</p> <p>Présence d'items mesurant les attributs 1, 2 et 4.</p>	<p>L'attribut 3 est le moins bien représenté au sein de l'instrument.</p> <p>D'autres thèmes reflétant la notion d'implication pourraient être ultérieurement envisagés, comme le fait de (1) faire preuve d'initiative en classe ou de (2) participer activement à des activités parascolaires spécifiques (p. ex. activités sportives, socioculturelles, etc.).</p>

Discussion

L'objectif de cette étude consistait à identifier les attributs définitionnels du sentiment d'appartenance à l'école dans le but de susciter sa compréhension auprès des chercheurs intéressés par l'étude de ce phénomène et des praticiens souhaitant le développer chez les élèves. Cette analyse conceptuelle a notamment révélé quatre attributs définitionnels permettant de mieux circonscrire la notion d'appartenance en milieu scolaire. Parmi ces quatre attributs, deux corroborent, à certains égards, les résultats de l'analyse conceptuelle menée dans le domaine des soins infirmiers par Hagerty et al. (1992).

Premièrement, notre analyse suggère que l'élève doit percevoir une certaine synergie, voire une similarité, avec les membres de son groupe (attribut quatre). Cette perspective est soulevée dans l'analyse conceptuelle de Hagerty et al. (1992), selon laquelle les caractéristiques complémentaires partagées entre les individus constituent un attribut important du sentiment d'appartenance. Sur le plan théorique, Wehlage et al. (1989) ont développé une théorie de la prévention du décrochage scolaire à la suite d'une analyse de plusieurs écoles. Deux variables importantes font partie du modèle : le sentiment d'appartenance et l'engagement scolaire. Selon ces chercheurs, la relation entre le sentiment d'appartenance et l'engagement peut être bidirectionnelle et ils influencent tous les deux le rendement scolaire. Ces chercheurs suggèrent dans leur modèle que la dissonance, c'est-à-dire l'harmonisation sociale et personnelle entre l'élève et l'établissement, influence l'engagement et la réussite scolaire. La qualité de cette harmonisation se reflète notamment dans les réponses générées par l'élève à cette question : comment l'école s'harmonise-t-elle avec mon identité ? Bref, l'harmonisation se rapporte à la perception et à la compréhension qu'éprouve l'élève par rapport à son engagement à l'école.

Deuxièmement, notre analyse révèle que l'élève doit entretenir des relations sociales positives qui doivent, entre autres, être empreintes de respect et de valorisation (attribut deux). Dans la même veine, Hagerty et al. (1992) suggèrent que la valorisation et le fait de se sentir important aux yeux des membres du groupe constituent des attributs définitionnels. Sur le plan théorique, un examen attentif des modèles qui tiennent compte du sentiment d'appartenance permet d'identifier deux déterminants se rapportant à la qualité des relations sociales. Tout d'abord, il semble que les relations sociales positives entre les pairs contribuent directement et positivement à la construction et au maintien du sentiment d'appartenance (Janosz et al., 1998 ; Juvonen, 2006). Un examen approfondi

de la documentation a permis à Juvonen (2006) de suggérer de nombreux types de relations sociales entre les pairs, comme les relations dyadiques, les amitiés ou l'acceptation par les pairs. Les théoriciens ont également fait valoir que les relations sociales positives entre les enseignants et les élèves peuvent directement et positivement influencer le sentiment d'appartenance des élèves (Janosz et al., 1998; Newmann, Wehlage et Lamborn, 1992; Roeser et al., 1996; Wehlage et al., 1989). À cet égard, Juvonen (2006) mentionne : «[...] *Students are presumed to comply and be motivated to learn when they feel supported and respected by their teachers*» (p. 658). Abondant dans le même sens qu'Osterman (2010), Wehlage et al. (1989) ont suggéré que les relations sociales positives entre les élèves et l'enseignant peuvent être considérées dans le prisme du soutien et des comportements bienveillants de l'enseignant. Ces chercheurs ont proposé d'offrir : (1) du soutien constant pour les élèves ayant des difficultés; (2) du soutien constant pour les étudiants afin qu'ils respectent les normes et les compétences requises par l'école; (3) du soutien constant de sorte que les élèves se sentent inclus dans la société; (4) des efforts constants pour aider les élèves à établir et à maintenir des relations respectueuses.

Malgré ces convergences, des divergences quant aux résultats sont apparues. Premièrement, dans l'étude de Hagerty et al. (1992), la notion d'implication constitue un déterminant ainsi qu'un impact. En tant que déterminant, et selon ces derniers, l'individu doit démontrer de l'énergie et une volonté de s'impliquer d'une manière significative dans le groupe. En tant qu'impact, cette fois, le sentiment d'appartenance peut donner lieu à une implication sociale, psychologique et physique. Notre analyse soulève plutôt que la notion d'implication constitue essentiellement un attribut définitionnel du sentiment d'appartenance à l'école; des auteurs en sciences de l'éducation avancent d'ailleurs que cette implication peut s'effectuer en classe, ou encore à l'extérieur de celle-ci (p. ex. : activités parascolaires) (Wehlage et al., 1989; Williams et Downing, 1998). Sur le plan théorique, Finn (1989) a théorisé la relation entre le sentiment d'appartenance, l'engagement et le rendement scolaire par le biais d'un cycle dynamique nommé «modèle participation-identification». Selon Finn, l'abandon scolaire est issu d'une faible participation aux activités scolaires (p. ex. : participation sociale, extracurriculaire, athlétique, etc.). Ce manque de participation amène à son tour des difficultés et un sentiment d'appartenance très faible. Comme l'indiquent Rumberger et Rotermund (2012) : «*Over time the lack of identification with school leads to less participation, poorer school performance, less identification with school, and eventually dropping out of school*» (p. 493).

Par ailleurs, la présente étude a permis de révéler un autre attribut définitionnel, comme le fait de ressentir une émotion positive. Les auteurs ne s'entendent toutefois pas sur le type d'émotion pouvant décrire le sentiment d'appartenance ; certains suggèrent le fait d'entretenir des « attaches affectives » (Mucchielli, 1980), de ressentir de l'intimité (Kestenberg et Kestenberg, 1988), de se sentir utile et solidaire (Mucchielli, 1980), de se sentir fier de fréquenter l'établissement (Janosz et al., 1998) ou encore de se sentir bien (Mucchielli, 1972). Sur le plan théorique, les émotions positives jouent un rôle significatif dans la relation composée du sentiment d'appartenance et de l'engagement scolaire. Anderman et Freeman (2004) ont développé un modèle théorique basé sur les travaux de Baumeister et Leary (1995) qui examinent plusieurs aspects des processus composant la relation complexe entre l'appartenance et l'engagement scolaire. Ces auteurs expliquent que l'appartenance peut directement influencer l'engagement scolaire. À son tour, l'engagement scolaire influence directement le rendement scolaire. Dans ces processus psychologiques, les émotions positives médiatisent positivement et partiellement la relation entre le sentiment d'appartenance et l'engagement scolaire.

Avenues de recherche futures

La documentation scientifique fait état de très peu de recherches de nature conceptuelle visant à mieux comprendre le sentiment d'appartenance à l'école. Cette situation donne lieu à de nombreuses possibilités d'investigation. Premièrement, il serait souhaitable de mener des études approfondies pour mieux saisir le chevauchement entre le sentiment d'appartenance à l'école et ses concepts associés, par exemple, le climat scolaire, l'engagement affectif et cognitif ou encore l'acceptation par les pairs. Un tel travail pourrait clarifier plusieurs concepts, tout en permettant de mieux interpréter des résultats de recherche impliquant le sentiment d'appartenance et ses concepts associés. Considérant l'étendue du champ lexical entourant un concept aussi névralgique que le sentiment d'appartenance à l'école, une étude consacrée précisément à cet enjeu scientifique est essentielle. Nos résultats apportent tout de même un éclairage conceptuel précis sur le sentiment d'appartenance à l'école, ce qui constitue un premier pas dans l'examen des concepts associés au sentiment d'appartenance.

À la lumière de ce qui précède, il serait souhaitable de bien distinguer le sentiment d'appartenance correspondant à celui vécu précisément dans le contexte de la

classe, comparativement au sentiment d'appartenance plus global lié à l'établissement d'enseignement. Cette suggestion s'inspire des travaux de Freeman, Anderman et Jensen (2007) ayant été menés dans le milieu universitaire et qui visaient, entre autres, à mieux comprendre la contribution du sentiment d'appartenance en classe (*class belonging*) sur le sentiment d'appartenance global (*students' campus-level sense of belonging*). Pour ces chercheurs, un important travail de conceptualisation demeure toutefois encore à faire : « *That raises questions about the conceptual definition of school (or university) belonging and the extent to which it represents a unidimensional or multidimensional construct* » (p. 217). Ce type de distinction conceptuelle, selon le contexte de la classe et de l'établissement dans son ensemble, donne lieu à une multitude de possibilités pouvant être envisagées, notamment dans la perspective des acteurs du milieu scolaire. Par exemple, le sentiment d'appartenance est-il défini de la même façon chez : les enseignants de niveaux primaire et secondaire ? ; les filles en comparaison avec les garçons ? ; ou dans : les écoles publiques comparativement aux écoles privées ? ; les écoles à caractère religieux ou non religieux ? La dimension d'une école constitue-t-elle un facteur pouvant influencer la façon dont les membres de la communauté éducative définissent le sentiment d'appartenance à l'école ?

Conclusion

Les enseignants ont un rôle très important à jouer pour développer et maintenir le sentiment d'appartenance des élèves à l'école. Pour y arriver, il est important d'adopter des comportements et des pratiques pédagogiques efficaces, non seulement pour répondre au besoin d'appartenance des élèves, mais également aux besoins de compétence et d'autonomie de ces derniers (Osterman, 2010). Dans tous les cas, les élèves ont besoin de leurs pairs et de leurs enseignants pour développer leur appartenance au milieu. En effet, les élèves ont un besoin inné de faire partie de leur environnement, de maintenir des relations sociales signifiantes, intimes et satisfaisantes (Baumeister et Leary, 1995 ; Lavigne, Vallerand et Crevier-Braud, 2011), d'aimer et d'être aimés, de se soucier des autres et d'être appuyés (Deci et Ryan, 2000). C'est dans cette foulée que les enseignants et les directions d'écoles doivent consacrer temps et énergie en vue d'établir des structures pédagogiques efficaces pouvant consolider les relations sociales, l'engagement et le sentiment

d'appartenance des élèves. La créativité des acteurs de l'enseignement scolaire est essentielle dans les circonstances pour développer un environnement socioéducatif susceptible de maximiser la persévérance des élèves. Étant donné que le manque d'appartenance contribue aux processus de désengagement scolaire (Christenson et Thurlow, 2004), il est primordial de fournir des occasions aux élèves de s'engager dans diverses activités (p. ex. : sports, danse, arts, musique, théâtre, improvisation, etc.), de se sentir bien, accueillis et convenablement intégrés dans leur groupe de classe.

Références

- Allen, J. B. (2006). The perceived belonging in sport scale: Examining validity. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(4), 387–405.
- Allen, K. A., & Bowles, T. (2012). Belonging as a guiding principle in the education of adolescents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 12, 108–119.
- Anant, S. S. (1966). The need to belong. *Canada's Mental Health*, 14, 21–27.
- Anderman, L. H., & Freeman, T. M. (2004). Students' sense of belonging in school. Dans P. R. Pintrich & M. L. Maehr (dir.), *Motivating students, improving schools: The legacy of Carol Midgley* (vol. 13, pp. 27–63). Oxford, England: Elsevier.
- Anderson-Butcher, D., & Conroy, D. (2002). Factorial and criterion validity of scores of a measure of belonging in youth development programs. *Educational and Psychological Measurement*, 62(5), 857–876.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529.
- Berketold, J., Geis, S., & Kaufman, P. (1998). *Subsequent educational attainment of high school dropouts. Postsecondary education descriptive analysis reports. Statistical analysis report*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Boily, R. (2002). *Étude descriptive longitudinale du sentiment d'appartenance envers l'école chez des élèves du secondaire des secteurs publics et privés* (Dissertation doctorale inédite). Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Booker, K. C. (2007). Likeness, comfort, and tolerance: Examining African American adolescents' sense of school belonging. *Urban Review: Issues and Ideas in Public Education*, 39(3), 301–317.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment* (Vol. 1). London, England: Hogarth.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Separation* (Vol. 2). New York, NY: Basic Books.

- Cheung, H. Y. (2004). Comparing Shanghai and Hong Kong students' psychological sense of school membership. *Asia Pacific Education Review*, 5(1), 34–38.
- Christenson, S. L., & Thurlow, L. M. (2004). School dropouts: Prevention considerations, interventions, and challenges. *Current Directions in Psychological Science*, 13(1), 36–39.
- Cohen, A. P. (1982). *Belonging: Identity and social organization in British rural cultures*. Manchester, England: Manchester University Press.
- Cohen, A. P. (1985). *The symbolic construction of community*. London, England: Tavistock.
- Connell, J. P., Spencer, M. B., & Alber, J. L. (1994). Educational risk and resilience in African American youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child Development*, 65(2), 493–506.
- Creemers, B. P., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness*. New York, NY: Routledge.
- Crooks, C. V., Scott, K. L., Wolfe, D. A., Chiodo, D., & Killip, S. (2007). Understanding the link between childhood maltreatment and violent delinquency: What do schools have to add? *Child Maltreatment*, 12(3), 269–280.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325–346.
- Dennis, C.-L. (2003). Peer support within a health care context: A concept analysis. *International Journal of Nursing Studies*, 40(3), 321–332.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. Dans R. M. Lerner & L. Steinberg (dir.), *Handbook of adolescent psychology* (3e éd., pp. 404–434). Hoboken, NJ: Wiley.
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (6e éd., pp. 1139–1512). New York, NY: MacMillan.

- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142.
- Fiske, S. T. (2004). *Social beings: Core motives approach to social psychology*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Flynn, T. M. (1997). *A sense of school membership and extracurricular activities* (Dissertation doctorale inédite). University of Pittsburgh, Pittsburgh, PA.
- Freeman, T. M., Anderman, L. H., & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *Journal of Experimental Education*, 75(3), 203–220.
- Goodenow, C. (1993a). Classroom belonging among early adolescent students: Relationship to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13, 21–43.
- Goodenow, C. (1993b). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79–90.
- Hagborg, W. J. (1994). An exploration of school membership among middle- and high-school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 12(4), 312–323.
- Hagborg, W. J. (1998). An investigation of a brief measure of school membership. *Adolescence*, 33(130), 461–468.
- Hagerty, B. M., & Patusky, K. (1995). Developing a measure of sense of belonging. *Nursing Research*, 44(1), 9–13.
- Hagerty, B. M., Lynch-Sauer, J., Patusky, K. L., & Bouwsema, M. (1992). Sense of belonging: A vital mental health concept. *Archives of Psychiatric Nursing*, 6(3), 172–177.
- Hoogsteen, L., & Woodgate, R. L. (2010). Can I play? A concept analysis of participation in children with disabilities. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 30(4), 325–339.
- Isakson, K., & Jarvis, P. (1999). The adjustment of adolescents during the transition into high school: A short-term longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(1), 1–26.

- Janosz, M., Bouthillier, M., Bowen, F., Chouinard, R., & Desbiens (2007). *Développement et validation du questionnaire sur l'environnement socioéducatif des écoles primaires (QES-primaire) (Rapport n°3550-U3)*. Montréal, Québec: Université de Montréal.
- Janosz, M., Georges, P., & Parent, P. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 27(2), 285–306.
- Jonas-Simpson, C. (2006). Review of Walker and Avant's newest theory development text. *Nursing Science Quarterly*, 19(2), 174–180.
- Juvonen, J. (2006). Sense of belonging, social bonds, and school functioning. Dans P. A. Alexander & P. H. Winne (dir.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 655–674). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kestenberg, M., & Kestenberg, J. S. (1988). The sense of belonging and altruism in children who survived the Holocaust. *Psychoanalytic Review*, 75(4), 533–560.
- Langevin, L. (1999). *L'abandon scolaire : on ne naît pas décrocheur*. Montréal, Québec: Les Éditions Logiques.
- Lavigne, G. L., Vallerand, R. J., & Crevier-Braud, L. (2011). The fundamental need to belong: On the distinction between growth and deficit-reduction orientations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(9), 1185–1201.
- Lee, J. A. (1973). *Colours of love: An exploration of the ways of loving*. Don Mills, ON: New Press.
- Lewis, K. M., Sullivan, C. M., & Bybee, D. (2006). An experimental evaluation of a school-based emancipatory intervention to promote African American well-being and youth leadership. *Journal of Black Psychology*, 32(1), 3–28.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274–283.
- Liu, Y. (2004). Concept analysis: Aggression. *Issues in Mental Health Nursing*, 25(7), 693–714.

- Liu, Y., & Lu, Z. (2011). Trajectories of Chinese students' sense of school belonging and academic achievement over the high school transition period. *Learning and Individual Differences, 21*(2), 187–190.
- Maslow, A. (1962). *Towards a psychology of need*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. New York, NY: Harper and Row.
- McGraw, K., Moore, S., Fuller, A., & Bates, G. (2008). Family, peer and school connectedness in final year secondary school students. *Australian Psychologist, 43*(1), 27–37.
- Midgley, C., Maehr, L. M., Hruda, Z. L., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., & Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Survey (PALS)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Mucchielli, R. (1972). *Options et changement d'opinion*. Paris, France: ESF.
- Mucchielli, R. (1980). *Le travail en groupe*. Paris, France: ESF.
- Negola, T. D. (1998). Development of an instrument for predicting at-risk potential for adolescent street gang membership. *Journal of Gang Research, 5*(4), 1–14.
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. Dans F. M. Newmann (dir.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11–39). New York, NY: Teachers College Press.
- Osterman, K. F. (2010). Teacher practice and students' sense of belonging. Dans T. Lovat, R. Toomey & N. Clement (dir.), *International research handbook on values education and student wellbeing* (pp. 239–260). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Richer, S. F., & Vallerand, R. J. (1998). Construction et validation de l'échelle du sentiment d'appartenance sociale. *Revue européenne de psychologie appliquée, 48*(2), 129–137.
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology, 88*(3), 408–422.

- Rumberger, R. W., & Rotermund, S. (2012). The relationship between engagement and high school dropout. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 491–513). New York, NY: Springer.
- Sagy, S., & Dotan, N. (2001). Coping resources of maltreated children in the family: A salutogenic approach. *Child Abuse & Neglect*, 25(11), 1463–1480.
- Sanchez, B., Colon, Y., & Esparza, P. (2005). The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of Latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 619–628.
- Smith, K. K., & Berg, D. N. (1987). *Paradoxes of group life: Understanding conflict, paralysis, and movement in group dynamics*. San Francisco, CA: Josey-Bass.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Uwah, C. J., McMahon, H. G., & Furlow, C. F. (2008). School belonging, educational aspirations, and academic self-efficacy among African American male high school students: Implications for school counselors. *Professional School Counseling*, 11(5), 296–305.
- Walker, L., & Avant, K. C. (1995). *Strategies for theory construction in nursing* (3e éd.). Norwalk, CT: Appleton and Lange.
- Walker, L., & Avant, K. C. (2005). *Strategies for theory construction in nursing* (4e éd.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Walker, L., & Avant, K. C. (2011). *Strategies for theory construction in nursing* (5e éd.). New York, NY: Prentice Hall.
- Wehlage, G. G., Rutter, R. A., Smith, A. G., Lesko, N., & Fernandez, R. R. (1989). *Reducing the risk: Schools as communities of support*. Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Williams, L. J., & Downing, J. E. (1998). Membership and belonging in inclusive classrooms: What do middle school students have to say? *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23(2), 98–110.

- Wilson, J. (1963). *Thinking with concepts*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Xyrichis, A., & Ream, E. (2007). Teamwork: A concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 61(2), 232–241.
- You, S., Ritchey, K. M., Furlong, M. J., Shochet, I., & Boman, P. (2011). Examination of the latent structure of the psychological sense of school membership scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(3), 225–237.